

Schlömerkemper, Jörg

Gesamtschule und Politik. Grundlagen und Perspektiven für die Weiterentwicklung der Schulreform

Heid, Helmut [Hrsg.]; Mollenhauer, Klaus [Hrsg.]; Parmentier, Michael [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: *Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft. Beiträge vom 7. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 17.-19. März 1980 in der Universität Göttingen. Weinheim ; Basel : Beltz 1981, S. 121-131. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 17)*



Quellenangabe/ Reference:

Schlömerkemper, Jörg: Gesamtschule und Politik. Grundlagen und Perspektiven für die Weiterentwicklung der Schulreform - In: Heid, Helmut [Hrsg.]; Mollenhauer, Klaus [Hrsg.]; Parmentier, Michael [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: *Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft. Beiträge vom 7. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 17.-19. März 1980 in der Universität Göttingen. Weinheim ; Basel : Beltz 1981, S. 121-131 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-229381 - DOI: 10.25656/01:22938*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-229381>

<https://doi.org/10.25656/01:22938>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

17. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

17. Beiheft

Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft

Beiträge vom 7. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 17.–19. März 1980 in der Universität Göttingen

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Helmut Heid, Klaus Mollenhauer, Michael Parmentier, Hans Thiersch

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1981

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische

Interesse an der Gesellschaft : vom 17. - 19. März 1980 in d. Univ.

Göttingen / im Auftr. d. Vorstandes hrsg. von Helmut Heid . . . -

Weinheim ; Basel : Beltz, 1981.

(Beiträge vom . . . Kongress der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft ; 7)

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 17)

ISBN 3-407-41117-0

NE: Heid, Helmut [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft

für Erziehungswissenschaft: Beiträge vom . . .

Kongress . . . ; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1981 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41117 0

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
-------------------	---

I. Pädagogik und Politik

JÜRGEN SCHMUDE	
Das politische Interesse an der Erziehung	13
WERNER REMMERS	
Wider die Überverwaltung in der Erziehung	21
HANS THIERSCH	
Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft	27
IVAN ILLICH	
Erziehung am Ausgang des Industriezeitalters	41
ERNST CLOER	
Thesen zum Verhältnis von Pädagogik und Familienpolitik	49

II. Zur Theorie pädagogischer Praxis

HELMUT PEUKERT	
Pädagogik – Ethik – Politik. Normative Implikationen pädagogischer Interaktion	61
DIETER GEULEN	
Ursachen und Risiken einer Alltagswende in der Pädagogik	71
BERND DEWE / HANS-UWE OTTO	
Die symbolische Funktion institutionalisierter Problemdeutungen im sozialpolitischen Handlungsfeld	81
VOLKER BRIESE / BERNHARD CLAUSSEN / WILHELM HEITMEYER / ARNO KLÖNNE/ KLAUS PETER WALLRAVEN	
Zum gesellschaftlichen Kontext der Werte- und Moralerziehung. Kritische Anmerkungen zu einem Konzept der politischen Bildung	91

III. Thesen zur Jugendarbeitslosigkeit

HELLMUT LESSING / MANFRED LIEBEL

Jugendarbeitslosigkeit zwischen pädagogischer Befriedigung und Selbstorganisation 101

THOMAS OLK

Jugendarbeitslosigkeit im Umbruch der Werte. Vom Ausschluß aus der „Arbeitsgesellschaft“ zur Befreiung für einen schöpferischen Lebensstil 103

WOLFGANG NAHRSTEDT

Lernziel „Arbeitslosigkeit“. Organisierte Langeweile oder Demokratisierung der Gesamtzeit? 107

KLAUS HEINEMANN

Arbeitslosigkeit und Sport 111

IV. Schule und Lehrer

JÖRG SCHLÖMERKEMPER

Gesamtschule und Politik. Grundlagen und Perspektiven für die Weiterentwicklung der Schulreform 121

ALFRED K. TREML / HANS-JÜRGEN SCHLIEWERT / ROSWITH VÄTH-SZUSDZIARA / GERHARD GLÜCK

Latente Lernprozesse 133

JOHANNES WILDT

Der Stellenwert schulpraktischer Studien für eine professionalisierte Lehrerbildung 147

WERNER SACHER

Lehrerfortbildung in Bayern (1972–1980). Eine Auswertung des Datenmaterials mit Hilfe quantitativer Verfahren 155

WILFRIED BREYVOGEL / HEINZ-ELMAR TENORTH

Lehrerschaft und Faschismus 169

V. Zehn Jahre Vorschulerziehung in der bildungspolitischen Diskussion

LINE KOSSOLAPOW

Versuch einer historisch-sozialen Standortbestimmung der Vorschulerziehung . . . 185

RUDI BRIEL

Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung im Rahmen von Modellversuchen im Elementarbereich 189

ERICH RAAB / HERMANN RADEMACKER	
Modellversuche als Mittel der Reform im Elementarbereich	197
DORIS KNAB	
Erfahrungen aus dem CIEL-Förderprogramm	199
WOLFGANG TIETZE	
Evaluationsphasen im Kontext bildungsreformerischer Maßnahmen	203
URSULA PEUKERT	
Bemerkungen zur Notwendigkeit einer Theorie der Vorschulerziehung	205
Die Mitarbeiter dieses Heftes	207

Gesamtschule und Politik

Grundlagen und Perspektiven für die Weiterentwicklung der Schulreform

Für GERWIN SCHEFER 8.3.1930–25.5.1980

Mehr als zehn Jahre Gesamtschule in der Bundesrepublik haben gezeigt, daß diese Schulform die in sie gesetzten Erwartungen erfüllen kann. Sie haben aber auch die Erfahrung gebracht, daß ein erfolgreiches Experimentalprogramm die entsprechenden politischen Entscheidungen keineswegs automatisch nach sich zieht (vgl. hierzu die Stellungnahme der DGfE vom Februar 1980 zur Auseinandersetzung um die Gesamtschule). Ziel der Arbeitsgruppe „Gesamtschule und Politik“ auf dem Kongreß war es, die bisherige Entwicklung der Gesamtschule aufzuarbeiten, um herauszufinden, worin die Ursachen für die Diskrepanz zwischen pädagogischem und politischem Erfolg der Gesamtschule zu suchen sind. Der folgende Bericht versucht zunächst, die historische Entwicklung der Gesamtschule in ihrem gesellschaftlichen Zusammenhang nachzuzeichnen, analysiert dann die gegenwärtigen politischen Kontroversen und Entscheidungsprozesse und diskutiert schließlich denkbare Strategien für die weitere Entwicklung.

1. Gesellschaftliche Entwicklung und Gesamtschulprogramm

Nach BRONFENBRENNER (1976, S. 199) muß man das, was man begreifen möchte, zu verändern versuchen. Wenn sich dann aber nichts (Entscheidendes) ändert – so könnte man fortfahren –, muß man zu begreifen suchen, was unverändert geblieben ist. Es ist zu fragen nach der Grundstruktur der Anforderungen und Funktionserwartungen, die auf Schule und Schulreform gerichtet sind. Unverändert geblieben, so der Ausgangspunkt des Referats von JÖRG SCHLÖMERKEMPER, ist die allgemeine Grundfunktion von Schule in jeder komplexeren Gesellschaft: Sie soll beitragen zur gesellschaftlichen Reproduktion, indem sie die nachwachsende Generation in die jeweils bestehende Gesellschaft integriert. Sie tut dies in zwei Bereichen: durch die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten (Qualifikationsfunktion) und durch die Vermittlung von Einstellungen und Verhaltensweisen, die für das Miteinandergehen erforderlich sind (Sozialisationsfunktion). Das Verständnis von Schule unter bestimmten Verhältnissen und besonders von Reformprozessen wird durch diese allgemeine Funktionsbestimmung erst dann erweitert, wenn man sie unter den jeweiligen historischen Bedingungen der betreffenden Gesellschaft konkretisiert. Für die Gesellschaft der Bundesrepublik (und ähnlich sicher auch anderer „moderner“ Staaten) kann man die Grundstruktur als hierarchisch bezeichnen: Die Arbeitsteilung wie die sozialen Beziehungen der Menschen untereinander sind durch ein Gefälle von Privilegien, Befugnissen, Statusrängen etc. gekennzeichnet. Bedeutsam ist, daß im Sinne des sog. Leistungsprinzips die Einordnung der Individuen in diese Struktur und damit die Vergabe von Privilegien und Berechtigungen nicht mehr nach askriptiven Merkmalen (Geburt, Stand) erfolgen soll, sondern nach Maßgabe individuell erbrachter

Leistung bzw. nachgewiesener Leistungsfähigkeit. Damit ist die Teilhabe an privilegierten Positionen in der Arbeits- wie in der Sozialstruktur prinzipiell allen eröffnet und individueller sozialer Aufstieg ermöglicht worden. Das Leistungsprinzip hat also eine individuell emanzipatorische Bedeutung – zumindest als Möglichkeit und Hoffnung. Darin dürfte seine nach wie vor starke Attraktivität bei der großen Mehrheit der Bevölkerung begründet sein.

GERTRUD NUNNER-WINKLER hat in ihrem Beitrag deutlich gemacht, daß dieses Leistungsprinzip den Anspruch, zur Verwirklichung von Chancengleichheit beizutragen, gar nicht einlösen kann. Unter Bezug auf JENCKS (1973) und BOWLES/GINTIS (1976) konnte sie nachweisen, daß die Ungleichheit der Einkommen nicht mit Unterschieden der Leistungsfähigkeit erklärt werden kann. Diese „*Pseudolegitimierung sozialer Ungleichheit*“ erlaubt ihre Stabilisierung“, indem die kollektive Wendung gegen die Strukturen verhindert wird (vgl. NUNNER-WINKLER 1971). Tradition und Selbstverständnis dieser Gesellschaft beinhalten über diese individuell emanzipatorische Dimension hinaus den Anspruch und die Hoffnung auf Gleichheit aller Menschen. Diese gesellschaftliche Utopie beruht auf verschiedenartigen Begründungen (religiösen, anthropologischen, naturrechtlichen, politischen), steht aber im Widerspruch zu den meist aus eben diesen Quellen begründbaren bzw. abgeleiteten hierarchischen Strukturen. Zwischen den Polen der Hierarchie und der nicht vergessenen Hoffnung auf Egalität ist die Wirklichkeit unserer Gesellschaft auszumachen. Neben hierarchischer Arbeitsteilung und hierarchischer Sozialstruktur gibt es auch Kooperation und Solidarität.

Für die Funktionsbestimmung der Schule folgt aus dieser widersprüchlichen Struktur „ihrer“ Gesellschaft, daß die allgemeine Grundfunktion der Reproduktion den dominanten Charakter der Selektion erhält. Qualifikation ist so zu gewährleisten, daß unterschiedliches Leistungsvermögen bei verschiedenen Individuen herausgearbeitet und so „festgestellt“ wird, daß die Einbindung in die hierarchische Arbeitsstruktur möglichst effektiv und reibungslos gelingt (*Allokation*). Sozialisation erhält den dominanten Charakter der *Loyalisierung*, nämlich der Vermittlung der Einstellung, daß die ungleiche Teilhabe am gesellschaftlich produzierten Reichtum prinzipiell legitim ist, und der Erfahrung, daß die individuelle Zuordnung zur beruflichen und sozialen Position innerhalb der Hierarchie dem eigenen Leistungsvermögen entspricht und subjektiver Verantwortung unterliegt (dieses Konzept der Widersprüchlichkeit ist ausführlicher in SCHLÖMERKEMPER [1978, 1979] dargestellt.)

Hierarchische Strukturen können aber im Lichte der Widersprüchlichkeit und des Selbstverständnisses dieser Gesellschaft nicht mehr offen und ungebrochen reproduziert werden (vgl. BOURDIEU/PASSERON 1971). Die Qualifikationsfunktion kann nicht ausschließlich im Interesse und nach Maßgabe des Beschäftigungssystems erfolgen; dem steht als Anspruch entgegen, Fähigkeiten allseitig und (auch) ohne Nützlichkeitsabwägungen im Sinne allseitiger Entfaltung zu entwickeln: Allokation wird gebrochen durch den *Anspruch auf Bildung*. In entsprechender Weise steht der Loyalisierungsfunktion der Anspruch auf gesellschaftliche Mündigkeit und solidarische Verteilung des sozialen Reichtums entgegen. Selektion im Dienste der hierarchischen Grundstruktur muß sich rechtfertigen vor dem *Anspruch auf Emanzipation* und sich gegen diesen durchsetzen.

Wichtig für das Verständnis der Schwierigkeit von Schulreform ist es, daß den Polen dieser Widersprüchlichkeit nicht in einem undialektischen Gesellschaftsverständnis bestimmte soziale Gruppen (seien es „Schichten“ oder „Klassen“) dogmatisch zugeordnet werden. Denn das Interesse an der Aufrechterhaltung der hierarchischen Grundstruktur ist bei all denen als wesentliches

Handlungsmotiv anzunehmen, die für sich bzw. für ihre Kinder auf individuellen Aufstieg bzw. das Erhalten erreichter Positionen hoffen und in kollektiver Emanzipation (mit dem Ziel sozialer Gleichheit) keine konkrete Utopie für sich oder die nächste Generation erkennen können. Diese Alternative mag dann attraktiver werden, wenn der Konkurrenzkampf immer inhumanere Nebenwirkungen hervorbringt und der Nutzen individueller Anstrengungen unwahrscheinlicher wird. Zu thematisieren ist also nicht ein gesellschaftlicher Widerspruch, der zwischen den einen und den anderen besteht (zwischen den Schichten, den Klassen, „denen da oben“ und „denen da unten“), sondern es geht um den Widerspruch gegenläufiger Intentionen, von dem alle betroffen sind, die, auf welcher Stufe der Hierarchie sie auch stehen mögen, auf individuellen Aufstieg hoffen und zugleich unter der dadurch aufgezwungenen Entfremdung leiden. Nicht geleugnet werden kann und soll, daß es soziale Gruppen gibt, die sehr viel mehr als andere zu verlieren, und solche, die sehr viel mehr als andere zu gewinnen hätten. Beide Gruppen sind aber gesellschaftlich in der Minderheit. Aus ihrer Interessenlage allein wäre es nicht verständlich zu machen, daß die Mehrheit unserer Gesellschaft im Sinne des Leistungsprinzips votiert. Es ist möglich und nötig, sich in dieser Widersprüchlichkeit politisch zu entscheiden, aber solche Setzungen heben die Wirkung der Widersprüchlichkeit nicht auf (es ist nicht einmal sicher, daß sie für das persönliche Verhalten bei eigener Betroffenheit maßgeblich wirken). Bildungspolitik, die ihren Weg zwischen Resignation und Utopie zu suchen hat, wird bei dieser Widersprüchlichkeit ansetzen müssen, ohne deshalb ihre emanzipatorischen Ziele aufzugeben.

Daß die Gesamtschule als „Schule für alle“ im Unterschied zum mehrgliedrigen Schulsystem ihre Probleme nicht dadurch lösen kann, daß sie Schüler mit unterschiedlichen Leistungs- und Lebensperspektiven in verschiedenen Schulformen voreinander ausschließt, hat INA WAGNER hervorgehoben. In Anknüpfung an HIRSCHMANN (1970) unterscheidet sie die „Exit-Option“ (Problemlösung durch Ausschluß) von der „Voice-Option“ (Problemlösung durch Artikulation der Interessen). Die Gesamtschule ist darauf angewiesen, die widersprüchlichen Intentionen und Erwartungen aller Schüler, Lehrer und Eltern innerhalb ihres institutionellen Rahmens produktiv zu verarbeiten.

Vor dem theoretischen Hintergrund der Widersprüchlichkeit von Schule sollen im folgenden der Ansatz und die Entwicklung der Gesamtschule in der Bundesrepublik näher betrachtet werden. Hauptmotive für die Errichtung von Gesamtschulen werden heute (vgl. KEIM 1978b; ROLFF 1979) vor allem in zwei Aspekten gesehen: zum einen in der Furcht vor einem Mangel an höher qualifizierten Arbeitskräften (unzureichende Erfüllung der Allokationsfunktion) und zum anderen in der Furcht vor einer Gefährdung der politischen Stabilität wegen der offensichtlicher gewordenen sozialen Selektivität des überkommenen Bildungssystems (unzureichende Erfüllung der Loyalisierungsfunktion). Die Gesamtschule versprach als „*demokratische Leistungsschule*“ (SANDER/ROLFF/WINKLER 1967) eine Lösung dieser Probleme. Individuelle Förderung und Fachleistungsdifferenzierung sollten die „Begabungsreserven“ wecken, soziale Integration, objektivisierte Leistungsmessung u. a. sollten den schulischen Selektionsentscheidungen den Anschein größerer Gerechtigkeit vermitteln. Schon für diese frühe Phase läßt sich zeigen, daß ökonomische und legitimatorische Funktionen nicht ungebrochen zu optimieren sind. Im Bereich der Qualifikation war eine Revision der Lerninhalte notwendig, und es fand jenes Konzept besondere Beachtung, das Lerninhalte von den zukünftigen Lebenssituationen der Schüler – also nicht allein vom Produktionssektor her – ableiten wollte (ROBINSON 1967). Die Kritik an überkommenen Strukturen wurde Gegenstand schulischen Lernens, Konflikte wurden ausdrücklich thematisiert, um die Toleranz dieser Gesellschaft zu dokumentieren. Dieses „Risiko“ scheint notwendig gewesen zu sein, um diese Gesellschaft (wieder) als Identifikationsobjekt anzubieten.

Zugleich waren jedoch Strukturelemente vorhanden, die die emanzipatorische Potenz wieder einbinden konnten. Abschlußregelungen, verbindliche Leistungsdifferenzierung, formalisierte Leistungsmessungsverfahren sollten die selektive Qualifikation sichern und die Erfahrung vermitteln, daß man durch individuelle, konkurrenzorientierte Leistung zum individuellen Aufstieg kommen kann und berechtigterweise Vorteile gegenüber anderen erhält.

Daß die Gesamtschulentwicklung in den Ländern mit unterschiedlicher Aktivität betrieben worden ist, ist wohl kaum auf divergierende Problemlagen zurückzuführen, sondern Ausdruck unterschiedlichen politischen Willens. Immerhin scheint in allen Ländern der *Legitimationsdruck* damals so stark gewesen zu sein, daß die Zustimmung zu einem Experimentalprogramm (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1969; BUND-LÄNDER-KOMMISSION 1973) unvermeidlich gewesen ist.

Die ökonomische und politische Situation scheint sich seitdem so verändert zu haben, daß seit 1979 die Anerkennung der Gesamtschulabschlüsse in Frage gestellt und die Anpassung der Gesamtschul-Curricula an die der herkömmlichen Schulformen verlangt werden kann. Diese Veränderungen liegen im Bereich der Qualifikation offensichtlich darin, daß der erwartete Zuwachsbedarf an höher qualifizierten Arbeitskräften nicht entstanden ist. Im Bereich der Sozialisation kann man davon ausgehen, daß sich die Mehrheit der Bevölkerung wieder stärker mit überkommenen Strukturen identifiziert und die bescheidenen Versuche in Richtung „mehr Demokratie wagen“ eher negativ wertet. Es kommt hinzu, daß es wegen der Widersprüchlichkeit emanzipatorischer und selektions-orientierter Bedürfnisse nicht allzu schwer ist, das eine gegen das andere auszuspielen: Qualifikation, die sich an Bildungsbedürfnissen des Individuums orientiert, kann die Allokationsfunktion infrage stellen und damit den Verkaufswert als Arbeitskraft gefährden. Die so erzeugte Angst wird (verständlicherweise) stärker sein als die ungewisse Hoffnung auf die Solidarität anderer Betroffener.

Möglich ist allerdings auch die umgekehrte Reaktionsweise, und in ihr könnten Chancen für die weitere Entwicklung der Gesamtschule zu finden sein: Eine Schule, die mit der Aussicht auf sozialen Aufstieg zum Lernen motivieren will, also auf die Selektionsorientierung setzt, gerät mit zunehmendem Erfolg in steigende Schwierigkeiten: Die Konkurrenz wird immer inhumaner, das Aufstiegsversprechen erweist sich als nicht einlösbar, der „Tauschwert“ schulischer Leistung sinkt, obgleich Anforderungen und Qualifikationsniveau steigen. Die Folgen sind Entfremdung und Krankheit. Mit dieser Erfahrung könnte auch das Bedürfnis wachsen, Alternativen zur Selektionsorientierung zu suchen und wieder Bildung und Mündigkeit zu fordern.

Vor diesem Hintergrund wird es verständlich (wenn auch nicht akzeptabel), daß – wie EICK DREHER berichtete – viele Gesamtschulen im Sinne der Selektionsfunktion und zur Erfüllung dominanter gesellschaftlicher Anforderungen in den letzten Schuljahren sich stärker an den „Leistungen“ des herkömmlichen Schulsystems orientieren (vgl. HELMKE/DREHER 1979). Und es ist wohl vor allem auf die Widersprüchlichkeit der Funktion von Schule zurückzuführen, daß die Gesamtschulen – wie KLAUS-JÜRGEN TILLMANN feststellte – nie richtig geklärt haben, was „das andere“ eigentlich sei, was die Schüler „anders“ lernen sollen. So sei bei den Vergleichsstudien zur Gesamtschule im Bereich der Qualifikation eine „Verdünnung“ auf Teilaspekte einzelner Fächer und im Bereich der Sozialisation eine „Verdünnung“ auf das Wohlbefinden der Schüler eingetreten. Von den emanzipatorischen Möglichkeiten der Gesamtschule drohe immer mehr verlorenzugehen (vgl. ROLFF et al. 1980).

2. Wissenschaftliche Legitimation und politische Entscheidung

Wenn die Funktionsbestimmung der Schule die widersprüchliche Struktur ihrer Gesellschaft widerspiegelt, dann sind auch Versuche, diese Schule zu verändern, in diese Widersprüchlichkeit eingebunden. Das bedeutet, daß bildungspolitische Entscheidungen sich legitimieren müssen in der Spannung zwischen gegensätzlichen Intentionen der Betroffenen. Politische Entscheidungen sind auf Dauer nur durchzusetzen, wenn einsichtig gemacht werden kann, daß die Prioritätensetzung für eine Seite der Widersprüchlichkeit (z. B. im Sinne von Gleichheit) mehr Vorteile für die Betroffenen oder die Gesellschaft mit sich bringt als eine andere Entscheidung. Dieser Vorteil muß belegbar sein auch gegen emotionalisierende (z. B. mit sozialer Angst arbeitende) Agitation des politischen Gegners.

In diesem Zusammenhang kommt der wissenschaftlichen Begleitung bzw. Kontrolle von Schulversuchen eine wichtige (vgl. RASCHERT 1974) und nicht ungefährliche Rolle zu. KLAUS HURRELMANN und JÜRGEN RASCHERT referierten über die Bedeutung wissenschaftlicher Begleitforschung. Diese ist offenbar dort besonders groß, wo die politische

Entscheidung für oder gegen die Gesamtschule nicht eindeutig getroffen worden ist. In den Ländern, die sich früh für die Gesamtschule als Regelschule der Zukunft entschieden haben (Berlin, Bremen, Niedersachsen bis 1976), gab es von Anfang an kaum wissenschaftliche Projekte, die den Schulversuch kontrollieren sollten, wie es auch in Ländern, die nur zögernd einzelne Gesamtschulen eingerichtet haben, kaum Begleitprojekte gab, die entscheidungsrelevant geworden sind. Bei latenten politischen Konflikten um die Gesamtschule (z.B. zwischen den sozial-liberalen Koalitionspartnern bzw. verschiedenen Gruppierungen innerhalb der Parteien) soll die Begleitforschung offenbar vor allem Befürchtungen zerstreuen, daß eventuelle Vorteile der Gesamtschule im Sinne emanzipatorischen Lernens sich zu Lasten der Allokations- und Loyalisierungsfunktion auswirken könnten (vgl. TILLMANN 1979). Daß Gesamtschüler bei Leistungsvergleichen, die sich eher an Standards der herkömmlichen Schulleistung orientieren, recht gut abgeschnitten haben, hat auf diese Befürchtung sehr beruhigend gewirkt. Ob Gesamtschüler vielleicht „besser in Emanzipation“ (Kultusminister W. REMMERS) sind, spielt dagegen in der politischen Bewertung und in der wissenschaftlichen Begleitforschung kaum eine Rolle.

Aus dieser Legitimationsfunktion folgt, daß wissenschaftliche Begleitung weder für die politische Entscheidung noch für die pädagogische Praxis eine zentrale Bedeutung erhalten hat. Als Experiment, das Kausalzusammenhänge aufzeigen könnte, ist der Gesamtschulversuch gar nicht angelegt gewesen. Wegen vieler methodischer Probleme wäre es auch gar nicht möglich gewesen, die Komplexität pädagogischer Prozesse hinreichend aufzuschlüsseln und politischen Entscheidungen zugänglich zu machen. Ein autonomer politischer Entscheider war und ist gar nicht vorhanden, denn bildungspolitische Entscheidungen werden nicht erst getroffen, wenn wissenschaftliche Ergebnisse vorliegen. Gleichwohl können diese durchaus nachträglich Legitimation liefern oder politischen Entscheidungsdruck erzeugen. Weil dies so ist, bedeutet wissenschaftliche Begleitung für Wissenschaftler eine erhebliche Versuchung, wenn ihre Ergebnisse derart in die politische Auseinandersetzung eingebunden werden (vgl. HURRELMANN 1980). Da schon die Zielsetzung der Gesamtschule in sich widersprüchlich ist, ist es außerordentlich schwierig, zu eindeutigen Ergebnissen zu kommen, die nicht aus einem anderen Blickwinkel heraus angezweifelt oder uminterpretiert werden können. Ein Zwang zu bestimmten politischen Konsequenzen, der auch diejenigen binden könnte, die vorher anders optiert haben, ist von den Forschungsergebnissen nicht ausgegangen. Die insgesamt positiven Ergebnisse der Gesamtschule (vgl. HAENISCH/LUKESCH 1980) machen es indes immer schwieriger, rational legitimiert gegen diese Schulform zu entscheiden. Gegen Ängste (etwa um den Erhalt des beruflichen und sozialen Status oder um die Stabilität der sozialen Ordnung) ist jedoch mit wissenschaftlichen Ergebnissen nur mühsam voranzukommen.

Die dominierende Funktionszuschreibung im Sinne politischer Legitimationssicherung hat dazu geführt, daß wissenschaftliche Kompetenz und Kapazität kaum genutzt werden konnten, um die Entwicklung des Gesamtschulkonzepts und der -praxis voranzutreiben. Begleitung wurde im wesentlichen als Kontrolle verstanden. Da generalisierbare Ergebnisse herauskommen sollten, mußten mit standardisierten Verfahren bei möglichst großen Stichproben Daten zu operationalisierten Merkmalen erhoben und zu allgemeinen Aussagen verrechnet werden. Von der Komplexität schulischen Lehrens und Lernens in den einzelnen Schulen ist dabei wenig erkennbar geworden, und die Ergebnisse helfen den Betroffenen wenig, ihre konkrete und unmittelbare Situation besser zu verstehen und ggf. zu verändern. Wenn man sich vergegenwärtigt, daß z. B. bei den Leistungsvergleichen in Nordrhein-Westfalen lediglich 1% der Varianz in den Testleistungen auf den Unterschied zwischen den verglichenen Schulsystemen zurückgeführt wird, die anderen Faktoren aber nicht erfaßt

bzw. nicht veröffentlicht werden (weil einzelne Schulen dabei ein negatives Image erhalten könnten), und wenn man hinzunimmt, daß nach Einschätzung der betroffenen Lehrer in den meisten Tests lediglich etwa 30% der Lernziele der jeweiligen Fächer erfaßt worden sind (vgl. HAENISCH et al. 1979, z. B. S. 67), dann ist evident, daß diese Vergleichsuntersuchungen primär legitimatorische Funktion haben sollten, aber zur Verbesserung der Praxis in den Schulen kaum beitragen können. JÜRGEN RASCHERT bestätigte dies, wenn er in seinem Beitrag beklagte, daß die von ihm geleitete Gutachter-Kommission ihre Empfehlungen (etwa zu Fragen der Differenzierung) eher aus ihren „Alltagserfahrungen“ denn aus den Ergebnissen der Untersuchungen ableiten mußte.

Angesichts dieser Erfahrungen sind nun keineswegs die Erziehungswissenschaftler zur Enthaltensamkeit und zum Rückzug aus den Gesamtschulen aufzurufen. Eher ist das Gegenteil der Fall: Detaillierte Untersuchungen, die sich intensiv auf die Bedingungen an den einzelnen Schulen einlassen und Lernprozesse beobachten, analysieren und verbessern helfen, sind zur weiteren Entwicklung der Gesamtschule notwendig, weil erst daraus praxisrelevante Ergebnisse hervorgehen können. Im Rahmen der Nordrhein-Westfalen-Evaluation ist eine solche Fallstudie über die Gesamtschule Kierspe (DIEDERICH/WULF 1979) angefertigt worden. Sie soll nach Auskunft von RASCHERT bei der Abschlußempfehlung der Gutachter-Kommission die gewichtigste Untersuchung gewesen sein.

Die Bedeutung von Einzelfallstudien ist darin zu sehen, daß qualitativ-hermeneutische Verfahren nicht einzelne Variablen in operationalisierter Form aus ihrem komplexen Zusammenhang herauslösen müssen und es deshalb eher möglich ist, die Widersprüchlichkeit konkreter Situationen zu erfassen und herauszuarbeiten, wie die Betroffenen damit umgehen. Es sind die Bedingungen zu identifizieren, unter denen die Betroffenen bereit und in der Lage sind, eine Prioritätensetzung zwischen den widersprüchlichen Erwartungen an Schule (im Sinne emanzipatorischen Lernens) zu konkretisieren und durchzuhalten. Erst dann wird erkennbar werden, welche Chancen für eine konsequente Schulreform in dieser Gesellschaft bestehen und welche Voraussetzungen für deren Gelingen geschaffen werden müssen. Vermutlich ist auf diese Weise, etwa durch Aufklärung und Einbeziehung der Betroffenen, mehr zu erreichen als durch politisch-administrative Maßnahmen, die die Einführung der Gesamtschule „von oben“ erzwingen wollten. Politische Grundentscheidungen müssen allerdings den Freiraum für pädagogische Prioritätensetzungen schaffen und diesen auch juristisch absichern.

3. Ansätze und Perspektiven der weiteren Gesamtschulentwicklung

GERWIN SCHEFER eröffnete mit einem Plädoyer für eine konsequente Gesamtschulpolitik die Diskussion über Perspektiven der weiteren Arbeit. Ausgangspunkt war bei ihm eine Analyse der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation: Die gesellschaftlichen Grundprinzipien der sozialen Entfremdung und der Anonymisierung des Menschen durchdringen immer intensiver die Schulsozialisation und beeinflussen Verhalten und Einstellungen von Schülern und Lehrern. Soziale Entfremdung vollzieht sich insbesondere zwischen den gesellschaftlichen Gruppen, deren Schulsozialisation sich in getrennten Schularten vollzieht. Das Leistungssystem, das sich in der überkommenen Notenhierarchie offenbart und die Ideologie der Leistungsgesellschaft und damit das Selbstverständnis des herkömmlichen Schulwesens in die Gesamtschule hineinträgt, ist illegitim. – Es ist durchaus möglich, für diese von SCHEFER vorgetragene Zielsetzung einen intentionalen Konsens zu erhalten. Die anschließenden Diskussionen mit OTTO HERZ, KLAUS HURRELMANN und ECKART LIEBAU haben indes deutlich gemacht, wie schwierig es ist,

dafür den strategisch-taktischen Weg zu finden, der die politische Durchsetzung der Gesamtschule ermöglicht, ohne bedeutsame Abstriche von ihrem pädagogischen Gehalt, also letztlich ihrer emanzipatorischen Potenz, hinnehmen zu müssen. Daß das Experimentalprogramm dieses nicht erreicht hat und unter den veränderten politischen Bedingungen auch nicht erreichen kann, zeichnet sich immer deutlicher ab.

Daß es kaum möglich ist, mit juristischen Verfahren allein Reformmaßnahmen durchsetzen zu wollen, legte LUTZ-RAINER REUTER in seinem Beitrag dar. „Das Schulrecht“, so der Kern seiner Ausführungen, „folgt den politischen Veränderungs- bzw. Erhaltungsabsichten“ (vgl. REUTER 1978). Die Wirkung der Rechtsprechung sei überwiegend „konservierender Art“, Veränderungsabsichten (gleich welcher Art) mußten erhöhten formalen Anforderungen an die Legitimation genügen. Wenn „Recht“ verstanden werde als „eine Form politischen Handelns und nicht etwas Absolutes“, dann ist von der Rechtsgebung, also den Parlamenten, zu fordern, daß sie der Gesamtschule endlich den Entfaltungsraum sichern, den sie zur alternativen pädagogischen Arbeit braucht (vgl. die Resolution des DGfE-Vorstands).

Im Spannungsfeld der gesellschaftlichen Widersprüche sind Bildungspolitiker in ihren Entscheidungen keineswegs so autonom, wie es für eine konsequente Reformpolitik notwendig wäre. Denn sie müssen zwar auf der einen Seite beweisen, daß dieser Staat alles Denkbare tut, um Verfassungspostulate und Menschenrechte für alle zu verwirklichen (mehr Gleichheit, Mündigkeit, Emanzipation). Nach dem herrschenden Selbstverständnis dieser Gesellschaft müssen sie aber zugleich gewährleisten, daß etwa die Versprechungen des Leistungsprinzips – nämlich für individuelle Leistungssteigerung soziale Gratifikationen und Berechtigungen zu erhalten – dauerhaft einlösbar bleiben. Dies geht jedoch nur, wenn Konkurrenz- und Selektionsmechanismen erhalten bleiben (vgl. KÖCKEIS-STANGL/SEIDL 1978). Damit sich die Mühen um individuellen Aufstieg langfristig auszahlen, muß die hierarchische Grundstruktur mit unterschiedlicher Teilhabe an Privilegien gesichert sein. Eine Politik, die diese Grundstruktur gefährden könnte, wird deshalb in der breiten Mehrheit auf Widerstand stoßen; aber eine Politik, die hierarchische Strukturen festigen wollte, würde Widerstand hervorrufen, weil sie dem Prinzip der Gleichheit nicht gerecht wird. Wie eine konsequente Politik sozialer Gleichheit das herrschende Gerechtigkeitsempfinden verletzt, das von („nun einmal vorhandenen“) Unterschieden zwischen den Menschen auch Unterschiede in ihren sozialen Privilegien ableitet, so würde eine zu rigide und zu offensichtlich auf Herrschaftssicherung gerichtete Politik ebenfalls als ungerecht empfunden werden, weil sie die prinzipielle Gleichheit aller Menschen – und sei es nur die Gleichheit der Zugangschancen – verletzt. An der Diskussion um „Chancengleichheit“ und den vielschichtigen Auffassungsmöglichkeiten dieses Begriffs würde sich sehr gut verdeutlichen lassen, wie schwierig der Balanceakt zwischen so widersprüchlichen Anforderungen ist. Dabei würde freilich auch deutlich werden, daß verschiedene soziale Gruppen innerhalb dieser Widersprüchlichkeit auch verschiedene und politisch gegensätzliche Positionen einnehmen. Das ändert aber nichts daran, daß von dieser Widersprüchlichkeit prinzipiell alle betroffen sind.

Wenn man nach Perspektiven für die weitere Gesamtschulentwicklung sucht, stellt sich die Frage, ob die Zeit um 1970, in der die meisten Gesamtschulen gegründet worden sind, eine historische Ausnahmesituation war, in der der Qualifikations- und der Legitimationsdruck so stark waren, daß Schulreformen eingeleitet werden mußten, und ob die Stagnation am Ende der 70er Jahre Ausdruck davon ist, daß die Balance der Widersprüchlichkeit wieder stärker im Sinne hierarchischer Strukturen gelingt. Dies scheint insofern der Fall zu sein,

als der erwartete Zuwachsbedarf an höher-qualifizierten Arbeitskräften sich nicht eingestellt hat oder inzwischen befriedigt ist. Auch das werbende Versprechen, daß sich mehr „Bildung“ auszahle, kann nicht eingelöst werden. Die Selektionsprozesse finden nur auf höherem Qualifikationsniveau statt und bringen ein Mehr an Streß mit sich. Die Identifikation mit den überkommenen Strukturen und Normen ist wieder sehr viel stärker, die Forderung nach loyalisierender Erziehung (die mit „Mut zur Erziehung“ ja eigentlich gemeint war) findet breitere Zustimmung. Unter solchen Bedingungen ist es erheblich leichter geworden, gegen Bildungsreformen zu mobilisieren, als für diese zu werben. ELMAR PHILIPP hat dies am Beispiel der „Stop-Koop“-Agitation in Nordrhein-Westfalen zeigen können, jedoch auch darauf verwiesen, daß nach neueren Untersuchungen die Einstellungen zur Bildungsreform stark polarisiert sind (vgl. ROLFF et al. 1980).

Im Vergleich zu anderen europäischen Staaten scheint die Bundesrepublik ein bildungspolitisches Entwicklungsland geworden zu sein. In fast allen Ländern sind integrierte Bildungssysteme zumindest bis zum 14. Lebensjahr eingeführt oder beschlossen worden. Diese Diskrepanz muß auf den ersten Blick verwundern. KARL HEINZ GRUBER, HORST MAGDEBURG und PETER SEIDL haben an einigen Beispielen die Entwicklung aufgezeichnet (vgl. GRUBER 1978a und b; SEIDL 1978). Wichtige Faktoren scheinen zum einen Elemente des historischen und gesellschaftlichen Selbstverständnisses zu sein.

So kann für England eine starke pragmatische, weniger formalisierte und zentralisierte Tradition festgestellt werden, die sich den Zwängen einer Legitimationsforschung nie unterwerfen würde. In Schweden besteht eine lange Tradition des sozialen Ausgleichs. Stärkere Autonomie der Schule beruht z. B. in England sicher auch darauf, daß die Schule nicht in dem Maß wie in der Bundesrepublik eingebunden ist in die gesellschaftlichen Verteilungsprozesse. Es gibt zudem genügend Möglichkeiten, die Voraussetzungen für eine berufliche Karriere außerhalb des staatlichen Schulsystems zu erwerben. Gesamtschule hat in England auch nicht den Anspruch erhoben, die Gesellschaft zu reformieren. Immerhin werden aber jetzt, nachdem die Gesamtschule zu etwa 80% verwirklicht ist, auch die herkömmlichen Strukturen infrage gestellt. – Anders scheint der Fall in Italien zu liegen: Hier soll ein integriertes Schulsystem offenbar einen Nachholbedarf an gesellschaftlichen Integrationsleistungen erfüllen. In Schweden wiederum scheint eine Funktionsteilung zwischen Mittel- und Oberstufe vorzuliegen: Nachdem bis etwa zum 15. Lebensjahr alle Schüler eine Schule ohne interne Differenzierung gemeinsam besucht haben, findet in der Oberstufe eine Selektion nach Leistung in nicht weniger als 22 „Linien“ statt. Unterschiede zwischen den europäischen Staaten beruhen also z. T. auf unterschiedlichen Traditionen und divergierendem Selbstverständnis, es verbleibt aber überall ein mehr oder weniger großer „Rest“ an Selektionsnotwendigkeit, der an irgendeiner Stelle des Bildungssystems „abgearbeitet“ wird.

Für die Gesamtschule in der Bundesrepublik ergeben sich aus all diesen Überlegungen und Vergleichen noch keine eindeutigen Handlungsperspektiven. Auch die bisherigen Erfahrungen sind ambivalent: Wo der quantitative Ausbau der Gesamtschule eher gelungen ist (z. B. in Hessen), ist erreicht worden, daß mehr Kinder aus bisher benachteiligten sozialen Gruppen höherqualifizierte Abschlüsse erhalten konnten. Aber die innere Struktur dieser Schulen ist von den Zielen etwa des sozialen Lernens offenbar deutlicher entfernt als jene Gesamtschulen, die als Angebotsschulen unter Versuchsbedingungen geringerem Anpassungs- und Vereinheitlichungsdruck unterlagen und alternative pädagogische Konzepte konsequenter entwickeln konnten. Andersorts hat konsequente pädagogische Arbeit (z. B. im Sinne der hessischen Rahmenrichtlinien) zu politischen Konflikten geführt, die bisher in der Regel mit der Zurücknahme bzw. Einbindung dieser Konzepte beendet worden sind.

Die möglichen Perspektiven und Strategien der weiteren Gesamtschulentwicklung sind zwischen den Polen der Widersprüchlichkeit zu suchen, in die Schule unter den Bedingungen unserer Gesellschaft eingebunden ist und von denen man auch bei den Erwartungen und Ängsten der Betroffenen ausgehen muß: Gesamtschule ist als Pflichtschule für (fast) alle oder zumindest möglichst viele politisch nur durchsetzbar,

wenn sie den Selektionsbedürfnissen, also der Leistungs- und Aufstiegsorientierung der Mehrheit entspricht. Gesamtschule als Pflichtschule kann in einer hierarchisch strukturierten Gesellschaft nur eine selektive Schule sein, wenn sie ihre Reproduktionsfunktion erfüllen soll. Und gerade weil sie mehr Kindern bisher verweigerten individuellen Lernerfolg ermöglicht, besteht die Gefahr, daß die Gesamtschule eben diese hierarchische Struktur besser legitimiert und dadurch höhere Loyalität bei den Betroffenen schafft als die segregierte Schule. Auf der anderen Seite kann nur die Gesamtschule der sozialen Entfremdung der drei bzw. vier sozialen Gruppen gegensteuern, die bisher getrennte Schulformen besuchen. Insofern ist die Integration Voraussetzung für veränderte Sozialerfahrungen. Aber – so ist dagegen zu halten – was kommt letztlich dabei heraus, wenn innerhalb eines integrierten Systems durch Differenzierung, normorientierte Leistungsmessung etc. alle Schüler in stärkere Konkurrenz zueinander getrieben werden, die Entfremdung also zwischen den genannten Gruppen zwar verringert, aber nun zwischen allen Schülern um so stärker zu werden droht? Doch was wäre gesellschaftspolitisch gewonnen, wenn an wenigen Gesamtschulen (mit Lehrern, Eltern und Schülern, die dies wollen) emanzipatorisches Lernen möglich wäre, an anderen aber selektionsorientiert weitergelernt und später Berufsmöglichkeiten und Privilegien wie üblich aufgeteilt würden?

Da bleibt eigentlich nur zu hoffen, daß der Gegensatz von Pflicht- oder Alternativstrategie falsch gestellt ist. Eine Gesamtschule, die sich als Selektions- und Aufstiegsschule darstellt, wird sich auf Dauer gar nicht durchsetzen lassen. Wenn es ihr gelingt, auf breiter Ebene und in erheblichem Umfang mehr Qualifikationen und vor allem mehr Berechtigungen zu vermitteln, erweist sie sich als dysfunktional für die bestehende Arbeits- und Sozialstruktur: Sie verschärft die Konkurrenz und kann doch für höhere Leistung keine höhere Gratifikation versprechen. Vermutlich schlägt hier sogar die Aufstiegsmotivierung der Gesamtschule gegen diese selbst zurück: Die eigene individuelle Leistung(ssteigerung) zahlt sich um so besser und sicherer aus, je geringer die Zahl der Konkurrenten um die angestrebte Position ist. Um dies zu sichern, muß man sozusagen eine Gesamtschule zwar für sich selbst (das eigene Kind), aber nicht für die anderen wollen. Das würde verständlich machen, daß zwar viele die Gesamtschule zum Ziel erklären, aber nur wenige sich konkret für sie engagieren.

Politisch ist die Gesamtschule jedoch um so besser durchsetzbar, je mehr sich die Betroffenen mit ihr identifizieren können. Die Anknüpfung an eine gesellschaftspolitische Perspektive (im Sinne des Abbaus von sozialer Ungleichheit) dürfte aber so lange nur für wenige attraktiv sein, wie das herrschende Selbstverständnis der Gesellschaft eher auf Ungleichheit fixiert ist und die Sozialpolitik dies unterstützt (z.B. in der Lohnpolitik). – Angesichts der negativen Erfahrungen, die mit der konkurrenzorientierten Schule verbunden sind, dürfte aber eine Schule attraktiv werden, die alternative Lernmöglichkeiten bietet, die also in der Spannung zwischen Allokation und Bildung, Loyalisierung und Mündigkeit den Schwerpunkt auf das setzt, was in der herkömmlichen Schule und – wie bereits oben angedeutet – auch in vielen Gesamtschulen zu kurz kommt. Daß eine solche Gesamtschule gerade auch für Eltern und Schüler attraktiv ist, die sonst eher dem Gymnasium zugeneigt sind, konnte ECKART LIEBAU am Beispiel der Lichtenberg-Gesamtschule in Göttingen zeigen. Diese hat mit dem „Team-Kleingruppen-Modell“ (vgl. BRANDT/LIEBAU 1978; ARBEITSGRUPPE TKM 1979; BASZMANN et al. 1980) einen Organisationsrahmen geschaffen, in dem soziales Lernen konsequent verwirklicht werden kann. Die Gesamtschule kann also Objekt pädagogischen und politischen Engagements

werden, wenn sie die Curriculumreform nicht unter den Maßstab der Operationalisierbarkeit und ökonomischer Anforderungen, sondern der individuellen und sozialen Bedeutsamkeit stellt, wenn sie nicht nur kognitive Fähigkeiten vermittelt, sondern emotionales und soziales Lernen ebenso fördert wie pragmatisch-manuelle Fertigkeiten und solidarisches Lernen an die Stelle von Selektion stellt.

Eine solche Schule wäre derzeit wohl nur für einen Teil der Bevölkerung attraktiv, nämlich für jenen, der – vielleicht im Bewußtsein der Widersprüchlichkeit – sich für die emanzipatorische Seite entscheiden und den inhumanen Bedingungen selektionsorientierten Lernens entfliehen will. Wenn dieser Schule der Nachweis gelingt, daß ihre Absolventen „anderes besser“ gelernt haben und daß sie mit den Anforderungen des Berufslebens durchaus, wenn nicht sogar besser (weil kreativer, kooperativer, flexibler) zurechtkommen, dann wird diese Schule die Konkurrenz zu traditionellen Schularten auf Dauer bestehen können. Eine Gesamtschule aber, die nur besser sein will als das herkömmliche Schulsystem – und zwar nach dessen Maßstäben –, macht sich als Alternative selbst unglaublich. Die Gesamtschule kann als Alternative nur überzeugen, wenn sie sich der Widersprüchlichkeit gesellschaftlicher Funktionserwartungen nicht bewußt- und ziellos hingibt und damit die dominierende Selektionszumutung akzeptiert, sondern in Zielsetzung und Praxis emanzipatorisches Lernen möglich macht, sich also für die alternative, emanzipatorische Seite der Widersprüchlichkeit bewußt entscheidet und für diese Entscheidung bei den Betroffenen auch wirbt.

Literatur

- ARBEITSGRUPPE TKM: Das Team-Kleingruppen-Modell. Anregungen zur Realisierung sozialen Lernens. Hamburg (Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule, Teichweg 13d, 2071 Ammersbek) 1979.
- BASZMANN, W./DEHNPOSTEL, W./DRENKELFORT, G.: Gesamtschule – Lernen ohne Angst. Mit einer Einleitung von OSKAR NEGTE. Frankfurt 1980.
- BRANDT, H./LIEBAU, E.: Das Team-Kleingruppen-Modell. Ein Ansatz zur Pädagogisierung der Schule. München 1978.
- BRONFENBRENNER, U.: Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart 1976.
- BOURDIEU, P./PASSERON, J.-C.: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart 1971.
- BOWLES, S./GINTIS, H.: Schooling in Capitalistic America. New York (Basic Books) 1976.
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG: Bildungsgesamtplan. Stuttgart 1973.
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT: Stellungnahme der DGfE zur Auseinandersetzung um die Gesamtschule. In: DGfE: Arbeitsberichte des Vorstandes und der Kommissionen. Tübingen (Umdruck) 1980. Auch in: Frankfurter Rundschau vom 21.5.1980.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. (Empfehlungen der Bildungskommission.) Bonn/Stuttgart 1969.
- DIEDERICH, J./WULF, CH.: Gesamtschulalltag. Die Fallstudie Kierspe. (Schule und Weiterbildung. Arbeitsmaterialien und Berichte zur Sekundarstufe I. Bd. 1.) Paderborn 1979.
- GRUBER, K. H.: Die Reform der „Sekundarstufe I“ in Schweden. In: KEIM 1978a, S. 260–374. (a)
- GRUBER, K. H.: Die Reform der „Sekundarstufe I“ in England. In: KEIM 1978a, S. 375–393. (b)
- HAENISCH, H./LUKESCH, H./KLAGHOFER, R./KRÜGER-HAENISCH, E.-M.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen – Schulleistungsvergleiche in Deutsch, Mathematik, Englisch und Physik. (Schule und Weiterbildung. Arbeitsmaterialien und Berichte zur Sekundarstufe I. Bd. 8.) Paderborn 1979.
- HAENISCH, H./LUKESCH, H.: Ist die Gesamtschule besser? Gesamtschulen und Schulen des gegliederten Schulsystems im Leistungsvergleich. München 1980.
- HELMKE, A./DREHER, E.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen – Erzieherische Wirkungen und soziale Umwelt. (Schule und Weiterbildung. Arbeitsmaterialien und Berichte zur Sekundarstufe I. Bd. 7.) Paderborn 1979.

- HIRSCHMANN, A.: Exit, Voice, and Loyalty. Responses to Decline in Firms, Organization, and States. Cambridge, Mass. (Harvard U. P.) 1970.
- HURRELMANN, K.: Die Gesamtschul-Idee darf nicht zerforscht werden. In: Frankfurter Rundschau v. 21. 5. 1980.
- JENCKS, Chr., et al.: Chancengleichheit. Reinbek 1973.
- KEIM, W. (Hrsg.): Sekundarstufe I. Modelle, Probleme, Perspektiven. Königstein 1978. (a)
- KEIM, W.: Die integrierte Gesamtschule. Modell einer reformierten Sekundarstufe I. In: KEIM 1978 a, S. 137–166. (b)
- KÖCKEIS-STANGL, E./SEIDL, P.: Die Sekundarstufe I als Angelpunkt meritokratischer Bildungsreformen. In: KEIM 1978 a, S. 169–193.
- NUNNER-WINKLER, G.: Chancengleichheit und individuelle Förderung. Eine Analyse der Ziele und Konsequenzen moderner Bildungspolitik. Stuttgart 1971.
- RASCHERT, J.: Gesamtschule: ein gesellschaftliches Experiment. Möglichkeiten einer rationalen Begründung bildungspolitischer Entscheidungen durch Schulversuche. Stuttgart 1974.
- REUTER, L.-R.: Verfassung und Schulreform. In: Die Deutsche Schule 70 (1978), S. 263–274.
- ROBINSOHN, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied 1967.
- ROLFF, H.-G.: Brennpunkt Gesamtschule. (Studentexte Fernuniversität.) München 1979.
- ROLFF, H.-G./HANSEN, G./KLEMM, K./TILLMANN, K.-J. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Bd. 1. Weinheim 1980.
- SANDER, TH./ROLFF, H.-G./WINKLER, G.: Die Demokratische Leistungsschule. Zur Begründung und Beschreibung der differenzierten Gesamtschule. Hannover 1967.
- SCHLÖMERKEMPER, J.: Komplexität und Widersprüchlichkeit des Lehrerseins. Ansätze zu einer „realistischen“ Theorie des Lehrers. In: KEIM 1978 a, S. 293–311.
- SCHLÖMERKEMPER, J.: Widersprüchlichkeit – ein Ansatz zur Klärung komplexer Sozialisationsprozesse. In: SCHÖN, B./HURRELMANN, K. (Hrsg.): Schulalltag und Empirie. Weinheim 1979, S. 52–66.
- SEIDL, P.: Die verhinderte Gesamtschulreform in Österreich. In: KEIM 1978 a, S. 394–408.
- TILLMANN, K.-J.: Funktion von Schulversuchen. (Fernuniversität Hagen, Kurseinheit 1.) Hagen 1979.